

УДК 372.882:371.321
ББК 442.6.83-270

ГСНТИ 14.25.07

Код ВАК 13.00.02

Л. И. Стрелец
Челябинск, Россия

УРОК ЛИТЕРАТУРЫ В СВЕТЕ МЕТОДИЧЕСКИХ ИДЕЙ Р. Ф. БРАНДЕСОВА

Аннотация. В статье рассматривается концепция моделирования урока литературы, в своё время разработанная челябинским учёным-методистом Р. Ф. Брандесовым. Данная концепция реализуется в рамках эстодидактического подхода, в основе которого лежит исследование коммуникативной функции искусства, и сам урок разрабатывается по законам искусства. Автор статьи комментирует основные этапы подготовки учителя к уроку литературы, которые должны привести к созданию эффекта эмоционального резонанса. В работе характеризуются три главных элемента урока: слово писателя, слово учителя и слово ученика, поднимается редко рассматриваемая в методике проблема эмоциональной настройки учителя на урок.

В качестве иллюстрации методических идей Р. Ф. Брандесова предлагается разработанная автором статьи модель монографического урока лирики, в центре которого — изучение стихотворения А. С. Пушкина «Анчар». Структура урока соответствует описанию данной модели урока, предложенной Р. Ф. Брандесовым. Автор статьи обращает особое внимание на формирование эмоциональных пиков в уроке и его эмоциональной доминанты. В статье приводятся аналитические этюды учащихся, показана работа над выразительным чтением.

Ключевые слова: художественная коммуникация; специфика художественной информации; эмоциональный резонанс; эмоциональная доминанта; литература; писатели; литературное творчество; уроки литературы; методика литературы в школе; методика преподавания литературы.

L. I. Strelets
Chelyabinsk, Russia

LITERATURE LESSON IN THE LIGHT OF METHODOLOGICAL IDEAS OF R. F. BRANDESOF

Abstract. The article deals with the concept of modeling a literature lesson, developed by Chelyabinsk scientist-methodologist R. F. Brandesov. This concept is realized within the framework of the estodidactic approach, which is based on the study of the communicative function of art, and the lesson itself is developed according to the laws of art. The article comments on the main stages of the teacher's preparation for the literature lesson, which should lead to the creation of the effect of emotional resonance. The paper describes three main elements of the lesson: the writer's word, the word of the teacher and the word of the student. The problem of the emotional adjustment of the teacher for the lesson, rarely taken in consideration in the methodology, is raised in this article.

As an illustration of the methodological ideas of R. F. Brandesov a model of the monographic lyric lesson is proposed. It is developed by the author of the article. The study of A. S. Pushkin «Anchar» is the core of this idea. The structure of the lesson corresponds to the description of this lesson model, proposed by RF. Brandesov. The article pays special attention to the formation of emotional peaks in the lesson and its emotional dominant. The article contains analytical studies of students and shows work on expressive reading.

Keywords: artistic communication; features of artistic information; emotional resonance; emotional dominant; literature; writers; writing; Literature lessons; methods of teaching Literature at school; methods of teaching Literature.

В основе методической системы Р. Ф. Брандесова лежит стремление реализовать эстетическую природу литературы как искусства слова. В соответствии с этим основная цель литературного образования в школе предполагает становление культуры художественного восприятия. А это означает, что процесс изучения литературы должен строиться в соответствии с законами художественной коммуникации. Интересно, что в своих работах, появившихся на рубеже 70–80-х годов прошлого века, учёный описывает процесс изучения литературного произведения в терминах теории коммуникации. Это позволяет предположить, что, выстраивая свою методическую систему, Р. Ф. Брандесов опирался на идеи Ю. М. Лотмана. Пик интереса к этим идеям со стороны учёных-методистов Т. Я. Беньковская связывает именно с этим периодом: «В эти годы заявляет о себе еще одно направление в отечественном литературоведении — структуральное литературоведение, связанное прежде всего с именем Ю. М. Лотмана и тартуско-московской семиотической школы. Авторская концепция изучения литературы в культурологическом аспекте, выдвинутая и

разработанная Ю. М. Лотманом, нашла подтверждение и развитие в работах его учеников, а также в учебных и методических пособиях для учащихся и учителей-словесников, что было чрезвычайно перспективно не только для литературоведческой, но и методической науки» [Беньковская 2007: 21–22].

Специфику художественной коммуникации Ю. М. Лотман соотносит, прежде всего, со спецификой художественной информации: «Создавая и воспринимая произведения искусства, человек передает, получает и хранит особую *художественную* информацию, которая неотделима от структурных особенностей художественных текстов в такой же мере, в какой мысль неотделима от материальной структуры мозга» [Лотман 1998: 19].

Понятие «текст» было ключевым в теоретической системе Ю. М. Лотмана. Отсюда идёт и направленность на работу с текстом, которая характеризует методику Р. Ф. Брандесова. Учёным была создана типология уроков литературы, отличающаяся от существующих в методике тем, что она отражала внутреннюю организацию урока, его структурную специфику, которая определяется тем, как

эту структуру формирует текстовый компонент. Р. Ф. Брандесовым были выделены и описаны следующие типы уроков: уроки изучения лирики (монографический, тематический, обзорный, лабораторное занятие); уроки изучения драмы (уроки по изучению развития действия пьесы, уроки обобщающего анализа пьесы); уроки изучения романа (урок анализа экспозиции романа, урок анализа взаимодействия персонажей, урок анализа образа персонажа, тематический урок, урок анализа композиции романа, урок анализа языка романа).

Текст — важнейший элемент рассматриваемой нами методической системы. Вместе с тем, данную методическую систему нельзя назвать исключительно текстоцентричной. Текст важен, так как он является носителем художественной информации, но транслирует эту информацию учитель, а воспринимает ученик. Таким образом, в центре внимания оказываются связи, организующие коммуникативный процесс восприятия. Учёным был предложен такой подход к преподаванию литературы, который может быть обозначен как эстодидактический. Подробнее данный аспект представлен в нашей монографии «Коммуникативная стратегия изучения литературного произведения в школе» [Стрелец 2016: 174]. Задачами эстодидактики, по мысли Р. Ф. Брандесова, должны стать «исследование коммуникативной функции искусства — и приёмов, и средств воздействия, и условий коммуникации... Важным объектом изучения должен стать учитель и его деятельность медиатора, посредника между учеником и искусством. В деятельности ученика главным ядром разработки выступает триада: восприятие — исполнение — творчество» [Брандесов 2017: 168].

Учёным был предложен целый арсенал приёмов и средств воздействия искусства слова на ученика. Придавая большое значение эмоциональному резонансу, он выделяет условия, которые способны его создать. Первым условием является рассмотрение текста учителем с целью выявления его эмоциональных доминант (движение сюжета, точка зрения повествователя, определяющая основной эмоциональный тон текста, эмоциональные оттенки других точек зрения, композиционные смещения текста, стилистовый анализ, ритмика и мелодика фразы и т. п.). Учителю предлагается зафиксировать свои наблюдения над текстом в форме записи, которая позволяет выделить в тексте точки, обладающие максимальной степенью эмоционального воздействия.

Вторым условием является создание эмоциональной партитуры урока, живущего в слове писателя, в слове учителя и слове ученика. Сегодня план, конспект, технологическая карта урока, как правило, не нацелены на эффект эмоционального «заражения» искусством слова. Между тем, другого способа постигать искусство нет, его невозможно освоить так, как осваивают математические формулы, правила правописания, исторические факты и т. п. «Деятельность искусства основана на том, что человек, воспринимая слухом или зрением выражения чувств другим человеком, способен испытывать то же самое чувство, которое испытал человек, выражающий своё чувство... чувства, если они только

заражают читателя, составляют предмет искусства. На способности людей заражаться чувствами других людей и основана деятельность искусства», — отмечает Л. Н. Толстой [Толстой 1983: 78].

Миссия учителя литературы — быть посредником между текстом и учеником, переводчиком авторского кода, «транслятором» художественного содержания произведения, усиливающим его эмоциональное воздействие.

Процесс усиления эмоционального воздействия может быть сконструирован («срежиссирован») на этапе создания конспекта урока, который таким образом и превращается в его эмоциональную партитуру. В будущую конструкцию урока закладываются эмоциональные пики. Чаще всего в роли таких пиков выступают выразительное чтение сильных в эмоциональном отношении фрагментов текста, введение в урок других видов искусства, яркое слово учителя и учеников, подготовленные учениками театрализации (инсценировки, монтажи и т. д.).

На уровне формирования замысла урока обозначается эмоциональная доминанта — лейтмотив, который формирует его «эмоциональное движение». Элементами, создающими настроение, может быть и удачный эпиграф, эффектная презентация, детали оформления кабинета, особенно имеющие символическое значение (ветка рябины на столе учителя на уроках по лирике М. Цветаевой, свеча и стихотворение Б. Пастернака «Зимняя ночь» и т. п.).

Приёмы работы, последовательность использования которых определяется на этапе конструирования урока, также имеют свои «эмоциональные клавиши», которые начинают работать при соблюдении соответствующей техники. Так, эмоциональный потенциал приёма комментированного чтения реализуется в условиях, когда учитель уходит от построчного комментирования и вводит выразительное чтение комментируемого фрагмента.

Чрезвычайно важной представляется нам мысль о необходимости эмоционального настроя учителя на урок, «диктуемого изучаемой темой и эмоциональным характером привлекаемого текста, волевая готовность эмоционального аппарата учителя... Без этой волевой готовности не будет должной выразительности учительского отношения к произведению, тогда как непременным условием эмоционального резонанса является «эмоциональная иррадиация», заражение класса эмоциональным отношением к писателю самого учителя» [Брандесов 2017: 21]. Всё это ещё раз ставит вопрос о создании условий такой эмоциональной зарядки для учителя, которая вряд ли возникнет в процессе выполнения чисто технических операций, связанных с созданием технологических карт, заполнением электронных журналов и т. п. Потраченное на это время можно было бы посвятить чтению и перечитыванию книг, посещению театров, размышлению над текстами. Без этого прерывается цепочка «заражения» искусством.

Ученик — это завершающее звено коммуникативной ситуации постижения искусства, его позиция на уроке задана процессами восприятия, исполнения и творчества. Эти процессы формируют соответствующие виды работ. Так, восприятие соотносится с

актуализацией воображения, эмоций, пониманием смысла и осознанием формы, исполнение прежде всего связано с выразительным чтением и инсценированием, творчество — с введением приёмов эстетической деятельности. К числу этих приёмов учёный относил словесное рисование, составление кино-сценариев, режиссёрское комментирование текста, мизансценирование и т. п. Творческому постижению литературы способствует работа учащихся в старших классах над «аналитическими этюдами», созданием литературно-творческих связанных высказываний.

Рассмотрим модель урока, отражающую те положения, которые были представлены выше.

Монографический урок изучения лирики

В центре этого урока — изучение одного стихотворения. Структура урока достаточно устойчива и включает **введение в тему, предварительный комментарий к стихотворению**, учительское **чтение** стихотворения, **его анализ** (с элементами действенного анализа, готовящего к выразительному чтению), **выразительное чтение** детьми стихотворения, **заключительное слово** учителя.

Граница между...

(А. С. Пушкин «Анчар»)

Тема урока, посвящённого одному из самых мрачных стихотворений А. С. Пушкина, формулируется необычно. Её предстоит закончить самим ученикам. Вероятно, возникнут разные варианты завершения этой формулировки.

В начале урока нужно настроить на восприятие мрачного и торжественного звучания стихотворения. Можно поразмышлять над горькими пушкинскими строками: «На всех стихиях человек — / Тиран, предатель или узник», «И всюду страсти роковые, / И от судеб защиты нет».

Предварительный комментарий к стихотворению, посвящённый истории его создания и публикации, описанию непростого периода жизни поэта в конце двадцатых годов, унижительных для поэта отношений с властью, должен усиливать эмоциональный лейтмотив урока — осознание трагедийности бытия.

Первый ярко выраженный эмоциональный пик урока — выразительное чтение стихотворения наизусть учителем. Чтению предшествует установка для учеников: «Описать, как воздействует стихотворение на тех, кто его слушает».

После обсуждения восприятия обратимся к пониманию смысла текста. Это центральная часть урока. Процесс постижения смысла текста повторяет процесс чтения. Название стихотворения представляет собой необычайно яркий звуковой образ. Попробуем выстроить ассоциативный ряд, связанный со звучанием слова «анчар». Для кого-то это слово ассоциируется с шелестом листьев, со свистом сабли, рассекающей воздух, со змеиным шипением, с образом воина (янычар), с чарами. Практически все отмечают, что-то зловещее, присутствующее в этом звуковом образе. Обратимся к первому катрену и посмотрим, как часто в нём повторяются звуки и сочетания звуков из названия стихотворения.

В пустыНе ЧАхлой и скупой,
На поЧве, зНоем РаскалеННой,
АНЧАР, как гРозНый ЧАсовой,
Стоит — одиН во всей вселеННой.

Подумаем, к какому эффекту приводит такой звуковой рисунок первого катрена. Так создаётся эффект эха, звуки заполняют собой всё пространство стихотворения. Таким образом, мы прежде «слышим» и только потом видим «древо яда», но сначала поэт покажет нам тот мир, который «в день гнева» породил это дерево. Пространственные образы присутствуют в начале и в конце стихотворения: пустыня, вселенная, «чуждые пределы». Что объединяет их? Они лишены всякой конкретности. В одном из вариантов стихотворения первая строчка звучала иначе: «Под небом Африки моей...». Почему поэт от неё отказался? Ему был нужен другой масштаб — масштаб вселенной, пространство которой условно и вечно, как условно и вечно время в этом мире.

В стихотворении есть ещё один важный пространственный образ. В третьей строчке первого катрена анчар назван грозным часовым. Что охраняет часовой? Границы своего мира. Слово «граница» является ключевым для нашего урока. С этого слова начинается тема урока, завершив её формулировку, указав, какие миры разделяет граница в этом стихотворении? Граница между жизнью и смертью, граница, которую нельзя нарушать, это приведёт к тому, что смерть распространится по всей вселенной.

Каким показано пространство, в котором царит анчар? Найдите эпитеты, характеризующие это пространство, и запишите их в правую колонку таблицы.

пустыня	<i>чахлая и скупая</i>
почва	<i>зноем раскаленная</i>
степи	<i>жаждущие</i>
зелень	<i>мёртвая</i>
вихорь	<i>чёрный, тлетворный</i>
лист	<i>дремучий</i>
дождь	<i>ядовит</i>
песок	<i>горючий</i>

Охарактеризуйте получившийся ряд эпитетов, найдите те сочетания, которые особенно поразили вас. Как правило, называют парадоксальные сочетания (зелень мёртвая, вихрь тлетворный, песок горючий) Во время выполнения этого вида работы вводятся словарный комментарий незнакомых слов.

Где в тексте проходит граница между двумя частями стихотворения? Какой строчкой обозначена эта граница?

Но человека человек
Послал к анчару властным взглядом,

Между какими мирами проходит эта граница? Между миром природы и миром людей. При всей своей жестокости природный мир разумнее человеческого. Зверь и птица не приближаются к древу смерти, человеку же изменяет чувство самосохранения.

Итак, граница маркируется союзом «но». Сколько смыслов скрыто в этом союзе?

«Но» противопоставляет природному миру неразумность мира человеческого. «Но» указывает на

противоестественность ситуации, когда человека человек посылает за смертью и на смерть.

Подумайте над высказыванием о стихотворении известного исследователя творчества А. С. Пушкина Н. В. Измайлова: «Два образа в нём противопоставлены: Анчар, древо смерти, воплощение неумолимой судьбы, и князь — человек, повелевающий самую судьбою и смертью. Развивается же сопоставление человека с роком на фоне восточной легенды, поразившей художественное воображение Пушкина.... И напрасно искать у Пушкина сочувствия погубленной человеческой жизни» [Измайлов 1927: 13–14].

Сочувствует ли поэт рабу? Как описывается в стихотворении его смерть?

Вероятно, что мнения учащихся разойдутся. Одни будут говорить о презрении к рабу, другие — о сочувствии к нему и даже увидят в его описании за минуту до смерти черты распятого Бога: «...пот по бледному челу / струился холодными ручьями». Многослойность анализируемого текста допускает и альтернативные толкования.

Итак, в стихотворении мы видим модель мира, в котором зло не имеет границ. Возникнув случайно, оно распространяется в соответствии с волей человека, власть которого тоже безгранична. Ничем не ограниченная власть над миром и судьбами людей в конечном счёте приведёт к гибели этого мира.

Вернёмся к началу урока, когда мы пытались описать воздействие этого стихотворения на слушателя. Подумаем, как создаётся его мрачное и торжественное звучание, как надо прочитать стихотворение, чтобы мы ощутили всю горечь и мощь этих строк. Напишем короткий аналитический этюд. Девятиклассникам предлагается две темы на выбор: «Как звучит для меня пушкинский «Анчар»?», «Как рождается мрачная и торжественная мелодия пушкинского «Анчара»?». Темы отличаются по степени сложности. Первая тема предполагает попытку вплотную в слове субъективное восприятие звучания текста, вторая — исследование разных уровней текста, создающих это звучание. Аналитические этюды позволяют сформулировать и исполнительские задачи, обычно они содержат размышления о том, как надо читать.

Приведём наиболее интересные фрагменты ученических работ. «Стихотворные строчки выплывают одна за другой из темноты и становятся огненными. Я их сначала вижу, а потом слышу. Звучат они очень медленно после каждого слова — пауза. Ритм не меняется, интонация повествовательная, как будто рассказывается какая-то старинная легенда» («Как звучит для меня пушкинский «Анчар»?»). «Мелодия пушкинского «Анчара» складывается из повторов. Повторяются звуки Н-Ч-Р. Повторяется союз и (Принёс — И ослабел, И лёг / Под своды шалаша на лыки / И умер бедный раб), повторяются отдельные сочетания звуков в словах, стоящих почти рядом (ЧАхлой — анЧАр — ЧАсовой; ПриРО-Да — ПОРОдила — кОРни; ОРОсит — ГОРючий; БЕДный — непоБЕДимый). В каждом четверостишии за исключением первого повторяется слово «яд» или слово «смерть». Надо читать так, чтобы

эти повторы выделять голосом» («Как рождается мрачная и торжественная мелодия пушкинского «Анчара»?»).

Урок завершается выразительным чтением девятиклассников и обсуждением этого чтения. Можно предложить подготовить выразительное чтение стихотворения дома.

Если мы выбираем второй вариант, то в финале урока можно создать ещё один эмоциональный пик. Ярким и одновременно логичным завершением урока, так как перед этим шёл разговор о мелодии пушкинского текста, будет прослушивание музыкального фрагмента. Н. А. Римский-Корсаков положил на музыку пушкинский «Анчар», а И. С. Паторжинский прекрасно исполнил это произведение. Обсуждение того, какие акценты музыка расставила в тексте стихотворения, будет уместно в конце урока.

Завершается урок словом учителя, его раздумьями о тех границах, которые переступает человек, пытаясь самоутвердиться, о том, как важно чувствовать границу, переступив которую можно разрушить мир другого и тот мир, который всем нам дарован судьбой.

Предложенная нами логика изучения стихотворения А. С. Пушкина «Анчар» иллюстрирует эстетико-дидактический подход Р. Ф. Брандесова к разработке структуры урока литературы.

ЛИТЕРАТУРА

- Беньковская Т. Е. Научные школы и направления в методике преподавания литературы XX века: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — СПб.: Политехника, 2007. — 47 с.
- Брандесов Р. Ф. Избранные труды / под ред. Н. П. Терентьевой. — Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. — 263 с.
- Измайлов Н. В. Из истории пушкинского текста: «Анчар, древо яда» // Пушкин и его современники: Материалы и исследования. — Л.: Изд-во АН СССР, 1927. — Вып. 31/32. — С. 3–14.
- Лотман Ю. М. Об искусстве. — СПб., 1998. — 704 с.
- Стрелец Л. И. Коммуникативная стратегия изучения литературного произведения в школе. — Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2016. — 360 с.
- Толстой Л. Н. Что такое искусство? // Полн. собр. соч.: в 22 т. — М.: Художественная литература, 1983. — Т. 15. — С. 41–221.

REFERENCES

- Ben'kovskaya T. E. Nauchnye shkoly i napravleniya v metodike prepodavaniya literatury XX veka: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. — SPb.: Politehnika, 2007. — 47 s.
- Brandesov R. F. Izbrannye trudy / pod red. N. P. Terent'evoy. — Chelyabinsk: Izd-vo Yuzhno-Ural. gos. guman.-ped. un-ta, 2017. — 263 s.
- Izmaylov N. V. Iz istorii pushkinskogo teksta: «Anchar, drevo yada» // Pushkin i ego sovremenniki: Materialy i issledovaniya. — L.: Izd-vo AN SSSR, 1927. — Vyp. 31/32. — S. 3–14.
- Lotman Yu. M. Ob iskusstve. — SPb., 1998. — 704 s.
- Strelets L. I. Kommunikativnaya strategiya izucheniya literaturnogo proizvedeniya v shkole. — Chelyabinsk: Izd-vo Yuzhno-Ural. gos. guman.-ped. un-ta, 2016. — 360 s.
- Tolstoy L. N. Chto takoe iskusstvo? // Poln. sobr. soch.: v 22 t. — M.: Khudozhestvennaya literatura, 1983. — T. 15. — S. 41–221.

Данные об авторе

Людмила Ивановна Стрелец — кандидат педагогических наук, доцент кафедры литературы и методики преподавания литературы, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (Челябинск).

Адрес: 454080, Россия, г. Челябинск, пр. Ленина, 69.

E-mail: strel_l_i@mail.ru.

About the author

Lyudmila Ivanovna Strelets, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Literature and Literature Teaching Methods, Chelyabinsk State Pedagogical University (Chelyabinsk).